

Blankertz, Stefan; Gruschka, Andreas
Einübung in den "Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität"
Pädagogische Korrespondenz (1990) 7, S. 15-32



Quellenangabe/ Reference:
Blankertz, Stefan; Gruschka, Andreas: Einübung in den "Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität" - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 7, S. 15-32 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91387 - DOI: 10.25656/01:9138

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91387>
<https://doi.org/10.25656/01:9138>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das historische Lehrstück

- 5 *Herwig Blankertz*
Rousseau wechselt die Methode

Das Gespräch

- 15 *Stefan Blankertz / Andreas Gruschka*
Einübung in den »Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität«

Kältestudie

- 33 *Andreas Gruschka*
Über den Gemeinspruch: Was alle können, ist leicht, also nichts wert,
was wenige können, ist schwer und wertvoll

Diskussion

- 41 *H.-Elmar Tenorth*
Adorno, das Wetter und wir

Nachgelesen

- 50 *Beatrix Korber-Kraneis*
Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte
für unser pädagogisches Jahrhundert

Nachlese

- 61 *Michael Tischer*
Brenneisen-Pädagogik

Der Reformvorschlag

- 68 *Rüpel*
Von der DDR lernen, heißt siegen lernen!

Dokumentation und Kommentar

- 74 *Siegfried Aust*
Gedanken über wissenschaftliches Denken und Handeln

Aus den Medien I

- 83 *Peter Euler*
Ein Besuch lohnt sich:
Profitabler Streß im Freizeitpark

Aus den Medien II

88 *Andreas Gruschka*

Frau Chamorro und Herr Ortega

Aus den Medien III

92 *Jörg Bockow*

Wenn einer den Bock melkt

Betrachtungen im Anschluß an Woody Allens neuesten Spielfilm

»Verbrechen und andere Kleinigkeiten«

Aus der Fremde

99 *Karl-Heinz Dammer*

Der ewige Baudelaire – Ein französisches Halbbildungskonzept
für das neue Deutschland?

112 **Vermischtes**

Stefan Blankertz / Andreas Gruschka

Einübung in den »Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität«

In den Texten von Herwig Blankertz taucht immer wieder wie ein Leitmotiv zur Kennzeichnung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler die Aussage auf, der Lehrer habe so zu unterrichten, daß dem Schüler die Möglichkeit eröffnet werde, Widerspruch gegen die ihm zugemutete Intentionalität zu äußern. Die pädagogische Umsetzung der Strukturgitter hat er so verstehen wollen, ebenfalls sein Bemühen darum, Bildung im Medium des Berufs zu organisieren.

Blankertz war nicht nur theoretisierender Erziehungswissenschaftler und Akteur in der Bildungsreform, er hat in den Jahren seines akademischen Wirkens eine große Zahl von Schülern um sich versammelt, ohne eine Schule im strengen Sinne zu begründen. Die in diesem Heft abgedruckte Rousseauinterpretation liefert einen theoretischen Interpretationsschlüssel für das Absichtsvolle dieser paradox anmutenden Wirkung und der kürzlich vorwiegend von Schülern geschriebene, von G. Kutscha herausgegebene Gedenkband »Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung« (Weinheim 1989) belegt diese Wirkung mittelbar durch das unterschiedliche Theorieverständnis, von dem die Autoren ausgehen.

In diesem Band findet sich kein Text, der das Lehrer-Schüler-Verhältnis selbst zum Thema macht. Das trifft die pädagogische Intention des Geehrten, der viel von der sachlichen Auseinandersetzung hielt, aber wenig von eitler Personalisierung. Allerdings darf »Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung« nicht vor der Selbstreflexion halt machen.

Mit unserer Erinnerungsarbeit betreten wir ein heikles Terrain. Wir wollen uns bewußt machen, was wir direkt und mittelbar bei Herwig Blankertz über die Pädagogik gelernt haben und was aus uns geworden ist, indem wir bei ihm in die Schule gegangen sind. Jedes intensive pädagogische Verhältnis hinterläßt beim Schüler tiefe Spuren. Sich ihrer objektivierend bewußt zu werden, setzt zwar eine längere zeitliche Distanz zum Erlebten voraus, aber diese Distanz ist noch kein Garant für Objektivität, was die nachträgliche Idealisierung vieler Lehrer zeigt. An Blankertz werden sich seine Schüler unterschiedlich erinnern. Diese Unterschiede wollen wir nicht überbrücken, sondern wir hoffen, durch unsere subjektive Erinnerung und Reflexion etwas von der eigensinnigen Weise deutlich machen zu können, in der Herwig Blankertz auf seine Schüler und Mitarbeiter gewirkt hat.

Wer sich als Schüler an einen großen Lehrer erinnert, zu dem er sich positiv bekennt, steht in Gefahr, unfreiwillig eine unterentwickelte Selbständigkeit durch Idolisierung zu beweisen, und er kann das Mißverständnis provozieren, er wolle sich als Schüler in das Licht des Meisters stellen. Wir sehen die Gefahr, die das Unterfangen birgt und wollen nicht versuchen, ihr durch Verallgemeinerung und Abstraktion auszuweichen, sondern möchten den Lehrer Blankertz lebendig machen in seiner konkreten Wirkung auf zwei Schüler.

Wir wollen zunächst die Person von Herwig Blankertz kennzeichnen, wollen dann die Eigentümlichkeiten des »pädagogischen Bezuges« herausarbeiten und in einem dritten Teil theoretisierend Widerspruch einlegen gegen die zugemutete Intentionalität des pädagogischen Konzeptes.

DIE PERSON

Stefan Blankertz: Als Sohn habe ich natürlich andere Erfahrungen mit der öffentlich wirksamen Person gemacht als Du. Mir scheint aber folgende Geschichte typisch zu sein, auch wenn sie von Herwig in der Rolle des Vaters berichtet.

Irgendwann in der Mittelstufe war ich in meiner Schule mit anarchistischen Flugblättern aufgefallen. Der Direktor hatte eine Verwarnung nach Hause geschickt und hinzugefügt, er nehme an, daß der Vater von den anarchistischen Umtrieben seines Sohnes nichts wisse. Herwig hat zurückgeschrieben, er teile die politische Meinung seines Sohnes nicht, sei über sie voll informiert, würde aber keinerlei Zensur ausüben. Er hat das in der für ihn typischen nüchtern pathetischen Art näher ausgeführt. Das Schreiben hat den konservativen Schulmann so beeindruckt, daß er es dann in einigen Klassen Schülern als Beispiel einer konsequenten moralisch-liberalen Haltung vorgelesen hat. Obwohl Herwig nur seinen Standpunkt dargelegt hat, ohne die Haltung des Direktors oder meine politische Einstellung zu diskutieren, hat er wohl mittelbar pädagogisch gehandelt, so wie auch in seinem Umgang mit Schülern. Er hat den Direktor darauf aufmerksam gemacht, daß die Schule es mit der Bildung zu tun habe und sie nicht das Recht habe, bestimmte Standpunkte mit disziplinarischen Mitteln durchzusetzen.

Andreas Gruschka: Interessant ist für mich an dieser Geschichte auch die Tatsache, daß ein konservativer Mann sich von dieser Reaktionsweise beeindruckt gezeigt hat. Das habe ich in vergleichbarer Weise in der Planungskommission Kollegschule erlebt. Das Plädoyer zur konsequenten Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde von Leuten getragen, die von ihrer Herkunft her betrachtet (als Gymnasiallehrer und eher konservativ eingestellte Bildungspolitikern) dieser Sache diametral entgegen standen. Dennoch hat Dein Vater in der Kommission ein Konzept mit diesen Schulmännern und Verwaltungsbeamten erarbeitet, das ihre eingebrachten Positionen weit überstieg. Beeindruckend war seine Fähigkeit, Konsens in einer Zuspitzung und Weiterentwicklung von Positionen herbeizuführen, nicht in ihrer Verflachung auf eine minimale abstrakte Übereinkunft. Die Mitglieder der Planungskommission haben diese Gedankenbewegung mitvollzogen und fanden sich an anderer Stelle wieder als der, von der sie aufgebrochen waren. Rückblickend erscheint mir das als Fähigkeit, die Einheit von politischen und pädagogischen Motiven zu verwirklichen. Er verstand Anlässe wie die Arbeit in der Kommission als politische Vorbereitung gesellschaftlicher Reformen, organisierte das Ganze aber als kollektiven Lernprozeß. So fühlte sich kein Gymnasiallehrer »über den Tisch gezogen«, wenn er 1972 für Bildung im Medium des Berufs plädierte.

St.B.: So sehr Herwig mit seiner Art auf Konsens und Kooperation festgelegt war, er blieb weitgehend unabhängig. In die SPD trat er erst ein, als Brandt stürzte.

Mitte der 70er, als die Partei ihn aufforderte, den Genossen ein apologetisches Gutachten für die durch das Volksbegehren in Bedrängnis geratene »Kooperative Schule« zu schreiben, lehnte er ab. Die Partei sagte: Das ist wichtig, weil die CDU dagegen arbeitet. Und er hat ihnen gesagt: Ich halte die »Kooperative Schule« aber für Quatsch; daß die CDU dagegen ist, noch dazu mit dümmlichen Argumenten, spielt keine Rolle. Er war ein Gegner des Eingespanntwerdens für Formen der instrumentellen Machtausübung. Übrigens galt das auch für seine Arbeit in der Universität. Weißt Du, daß er den Führerschein Klasse 2 für LKWs gemacht hat? Er wollte eine Alternative für den Fall haben, daß, wie einmal unter kommunistischem Vorzeichen und dann im »Deutschen Herbst«, in der Universität kein Diskurs mehr geführt werden könne. Er hatte den Eindruck, es ging damals nicht mehr um Sachen, sondern um krude Machtausübung: »Wenn sie mir wirklich verbieten wollen zu sagen, was ich oder wir für richtig halten, dann will ich nicht mehr Universitätsprofessor sein, dann fahre ich Lastwagen.«

A.G.: Du Erinnerst Dich daran aus dem Kontext der Diskussionen in der Familie. Für mich waren solche Geschichten immer auch pädagogische Lektionen, in denen sich das »Vorbild« Blankertz mit seiner Integrität aufbaute. Bei der Vorbereitung auf unser Gespräch ist mir ein Brief Deines Vaters wieder in die Hände gefallen, den er vor vielen Jahren an den Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft geschrieben hat. In ihm reagiert er auf die Denunziation eines Mitarbeiters des MPIs durch einen Universitätsprofessor. Jener sollte von diesem als Marxist disqualifiziert werden, wohl in der Hoffnung, den Angegriffenen um die »Freiheit der Wissenschaft« zu bringen. Mit Zivilcourage und entschiedener Argumentation drehte Dein Vater den Spieß um, setzte den Denunzianten auf die Anklagebank und verteidigte den Angegriffenen als Wissenschaftler, weil die Nutzung marxistischer Theorie wissenschaftlich geboten sei. Ich hatte mit dem Sachverhalt nichts zu tun, fand aber eines Tages die Kopie des Schreibens in meinem Fach: »Herrn Gruschka zur Kenntnisnahme und mit Gruß von Herwig Blankertz«. Ich sollte das wohl als Lektion für später aufheben.

DAS PÄDAGOGISCHE VERHÄLTNIS

St.B.: Mit Deinem Schlußsatz hast Du an Herwigs merkwürdig schriftliche Form der Kommunikation mit seinen Schülern erinnert, merkwürdig insofern, als er mit mir ganz deutlich, aber wohl auch den Mitarbeitern und Schülern gegenüber, eine extensive Form des Gesprächs und der Diskussion pflegte. Das fing sehr früh an: Ich werde vielleicht sieben Jahre alt gewesen sein, da begann er, mir den *Emile* zu erzählen, als pädagogische Gutenachtgeschichte. Erst mit 24 Jahren habe ich den Text in seinem wissenschaftlichen Kontext gelesen. Es war, als würde ich ihn zum hundertsten Male lesen. Was er mir erzählte damals, war nicht einfach eine Gutenachtgeschichte, sondern eben eine pädagogische, denn zum Erzählen gehörte selbstverständlich die Diskussion über die Geschichten. Diese lebhafteste Kommunikation über Pädagogik ging einher mit der Verweigerung gegenüber einer direkten Thematisierung der innerfamiliären Konflikte.

A.G.: Das war in der Tat für mich eine irritierende Erfahrung. Bei uns zuhause wurden alle pädagogischen Probleme in der Familie chaotisch, eifersüchtig beim Mittagstisch angesprochen und ausgehandelt, bei Euch wurde darüber geschwiegen.

St.B.: Wie wohl überall, so gab es auch in meiner späten Jugendzeit einige Konflikte in der Familie. Ich habe mich dann in mein Zimmer verkrochen und verweigerte jede Form der Kommunikation. Eines nachts, ich hatte mindestens einen Tag so vor mich hin gedöst, bin ich von Hunger getrieben in die Küche gegangen, um etwas zu essen und zu lesen. Herwig arbeitete im Nebenzimmer, bemerkte mich und gesellte sich zu mir. Anstatt nun über unsere Konflikte zu sprechen, fragte er: »Was liest du denn gerade?« All meine aufgebauten Abwehrmechanismen brachen sofort unter dem Bedürfnis zusammen, über das, was ich gerade las, nun mit jemandem (wie Herwig) zu sprechen. Am frühen Morgen trennten wir uns, die psychologische Kriegsführung zwischen mir und der Familie hatte ihre Grundlage verloren. Herwig triumphierte und teilte meiner besorgten Mutter mit, es sei nun nichts mehr.

A.G.: Ich kann da nicht in Deine Haut schlüpfen. Es liegt wohl an meinen familialen Erfahrungen, daß ich mit einer solchen Dethematisierung oder Umdeutung der Probleme nicht zu Rande gekommen wäre. Aber es ist ein entscheidender Unterschied, ob Du das als Sohn berichtest oder ob ich das aus der notwendig größeren Distanz im Umgang mit Deinem Vater betrachte. Auf seine seltsame Psychologie der nichtpsychologischen Einfühlung in Dein Problem werden wir sicherlich noch zu sprechen kommen. Was Du aber über die damit schon angesprochene Intensität der Kommunikation und Auseinandersetzung berichtest, kann ich voll bestätigen. Egal, ob es nach dem Abendessen war oder bei einem Telefongespräch, in dem dienstliche Belange geklärt wurden – Deinen Vater überkam häufig die Lust, über pädagogische Themen zu sprechen, die entweder ich andeutete oder aber die von ihm als Fragestellung eingebracht wurden: Er hatte gerade ein Manuskript zu begutachten und fragte nach meiner Meinung; ich arbeitete an einem Text und erläuterte ihm mein Vorhaben; wir hatten zufällig gemeinsam etwas gelesen, schnell entstand aus einem solchen Anlaß ein mehrstündiges Gespräch. Seine Energie und Präsenz war erstaunlich. Ich war in der Regel vor ihm erschöpft. Vor allem in den ersten Münsteraner Jahren war ich anschließend müde und doch euphorisiert. Denn ich hatte den Eindruck, mit einem weit überlegenen Partner ein zweiseitiges Gespräch geführt zu haben, das dieser nicht als Belehrungsakt verstand, sondern bei dem er an der Klärung der Sache selbst großes Vergnügen zu verspüren schien.

St.B.: Ja, das machte ihm außerordentlichen Spaß, die Dinge zu analysieren, dahinter zu gucken, die Vernunft des anderen einzusetzen, um der Erkenntnis weiterzuhelfen und gemeinsam etwas zu lernen. Aufgrund des gegebenen Vertrauensverhältnisses hatte ich ja nie Anlaß, dieser Egalitätsutopie zu mißtrauen, aber auch bei vielen Schülern hat Herwig trotz seiner Überlegenheit kaum Ängste ausgelöst, solange es um die Verhandlung von Sachen ging.

A.G.: Ja, solange es um Sachen ging, stimmt das. Ich habe keinen akademischen Lehrer (und später Kollegen) erlebt, mit dem eine so intensive erkenntnistreibende Kommunikation möglich war. Sobald aber Probleme unserer Beziehung, und seien es über die Sachen vermittelte, ins Gespräch hineinkamen, war das schnell anders.

Es ging dabei eigentlich nie um das latente Herrschaftsverhältnis in dem Sinne der Abhängigkeit des Schülers vor dem Examen- und Arbeitgeber. Aber es gab diffuse Vorbehalte, Mißverständnisse über Absichten und Motive, die im Gespräch nicht zu klären waren. Mit manchen Facetten seines Bildes von mir war ich nicht einverstanden, aber darüber ließ er nicht mit sich reden. Unser gegenseitiger Vorbehalt resultierte wohl aus der jeweils abgelehnten Beziehungserwartung des einen an den anderen. Ich wollte von der Beziehung mehr oder anderes, als ihm in der Beziehung zu mir wichtig war. Während meine Kommunikation mit vielen Kollegen heute darunter leidet, daß unausgesprochen neben einem Sachthema ein anderes mitgeschleppt wird, das sich aber auf dieses bezieht (die Macht, aus Themen Projekte zu machen, im Thema die eigene wissenschaftliche Arbeit bewertet zu sehen usw.), spielte so etwas bei Deinem Vater keine Rolle. Bei ihm gab es die selbstverständliche Freiheit, Gedanken probeweise zu formulieren, das Gesagte wurde einem nicht unmittelbar als unausgegoren um die Ohren gehauen (Erst nach einer Flasche Rotwein wurde daraus manchmal eine ironische Konfrontation). Er konnte wie wenige klug den nicht oder noch nicht klar ausgesprochenen Sinn der eigenen Ausführungen substituieren, so daß ich durch seine Reaktion manchmal überrascht feststellte, welche interessanten Gedanken ich entwickelt hatte: Während einer langen Heimreise von einer Tagung ergriff ich die Gelegenheit, meine Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorzubringen. Nach Münster zurückgekehrt, hatte ich diese erst begonnen, richtig zu verstehen und zugleich konnte ich meine vordem eher ahnende Kritik nun präzise artikulieren. Das konnte nur gelingen, weil wir herrschaftsfrei diskutierten und doch der Lehrer seinem Schüler hervorzubringen half, was diesen intellektuell gerade beschäftigte; also das Gegenteil einer egalitären Struktur.

St.B.: Herwigs Kommunikationsform unterschied sich in der Tat auffallend von dem Beziehungstheater um ihn herum, mit dem symptomatisch unvermittelten Du untereinander. Kommunikation war bei ihm eindeutig vom Interesse an dem je Individuellen des anderen bestimmt, den er natürlich immer als Schüler und Lernenden wahrgenommen hat, solange er das von seiner Rolle her blieb. Diese intensive Kommunikation hat er jedem angeboten, die oft manchen irritierenden Regeln aber keinem aufgezwungen, insbesondere dann nicht, wenn er merkte, daß der Schüler die Freiheit (noch) nicht nutzen konnte oder wollte. Wer als Schüler Vorbehalte in diese Gesprächsform einbrachte, sich nicht vom institutionellen Kontext des abhängigen Mitarbeiters lösen mochte, der konnte freilich einige Schwierigkeiten bekommen. Manche von Euch haben noch nach jahrelanger Arbeit bei Herwig von ihm als Chef gesprochen und sich ihm gegenüber auch so verhalten.

EGALITÄT VERSUS AUTORITÄT

A.G.: Darin steckt eine interessante Paradoxie. Thema des Gesprächs war entweder etwas, was Deinem Vater neu war, wofür er aber ein viel komplexeres Deutungsmuster besaß als wir, die wir am Anfang unserer akademischen Bildung standen. Oder Thema konnte etwas sein, was ihm längst in Fleisch und Blut übergegangen war.

Oft ging es um Rousseau, Humboldt, Weniger *usf.* Hinsichtlich der ersten Themen war Dein Vater – so ihn die Sache irgendwie interessierte – unglaublich schnell auf der Höhe des Gegenstandes, weil er sich leicht informieren und belehren ließ. Von dieser Höhe aus diskutierte er unmittelbar die anderen ihm vertrauten Themen. Alles sprach mithin für ein pädagogisches Lehrgespräch *par excellence* mit einem Lehrenden und einem Lernenden. Ein gut meinender Beobachter allerdings hätte den Eindruck gewinnen können, da suchten zwei gemeinsam nach Deutungen und Erklärungen. Und er hätte den Eindruck haben können, weil der Lernende die Chance nutzte, die ihm der Lehrende zubilligte, nämlich so mit dem Lehrer zu sprechen, als gäbe es ihn als solchen nicht.

Wahrscheinlich ist das rückwärtsgerichtetes Wunschdenken, denn der Beobachter hätte wohl sofort durchschaut, daß sich der Schüler produktiv über seine Rolle täuschte. Denn klar blieb auch in solchen Gesprächen, wer der Überlegene war. Ich argumentierte allerdings in der für mich lehrreichen Illusion, ich könnte Deinen Vater einige Millimeter von seiner Position zu Rousseau und Humboldt abbringen, und er machte diese Illusion möglich.

St.B.: Vielleicht kann ich das paradox Anmutende weiter auflösen. Wenn Herwig in einem Punkt der Meinung war, daß etwas Geklärtes zur Verfügung stand, konnte er zuweilen auch einen längeren Block Belehrung in das Gespräch einfügen, gleichsam als Hintergrund- und Kontextwissen, damit weiterdiskutiert werden konnte. Aber diese Belehrung organisierte er nicht so, daß sie den Zuhörer auf sein eigenes Theoriesystem verpflichtet hätte. Sie war vielmehr so gedacht, daß sie besser zu verstehen erlaubte, was der Gesprächspartner vielleicht zu sagen versucht hatte, aber eben noch nicht zu artikulieren vermochte. Nach der Belehrung sollte der Zuhörer gestärkt seinen eigenen Faden wieder aufnehmen. Ich hatte jedenfalls nie das schale Gefühl, das man oft gegenüber einem Lehrer hat, der einem mit seinem Wissen zugleich auch seine Theorie verkaufen will. Bei Herwig war es insofern viel spannender, als er sein Wissen einsetzte, um die Theorie des Zuhörers zu klären, und sei es in dem Sinne, daß er damit versuchte, eine fremde, vom Schüler eingebrachte Theorie zu verstehen.

A.G.: Viele von uns haben Deinen Vater ja auch in Gruppenkonstellationen erlebt, die notwendig anders strukturiert sind als das intime Gespräch zwischen Schüler und Lehrer. Seine Kommunikationsform ist vor diesem Hintergrund anders zu interpretieren. Besonders eindrücklich habe ich die Jahre in der Wissenschaftlichen Begleitung der Kollegscheule in Erinnerung. Die Mitarbeiter waren fast alle mehr oder weniger in ihrer akademischen Laufbahn avancierte Schüler des Leiters. Oft entstanden aus Projekten Doktorarbeiten; also eine Doppelung der Hierarchie: Angestellter und Schüler. Gleichwohl sorgte Dein Vater dafür, daß wir in der WBK wie Gleichberechtigte diskutierten. Er verteilte nur die Wortmeldungen, dominierte also keineswegs den Fortgang der Arbeit, sondern ließ sich von den Ideen der Mitarbeiter mittragen. Manchmal verfranzten wir uns in der Diskussion, bekannten wir uns gegenseitig unsere endgültigen Erkenntnisse und abschließenden Einschätzungen, dann war Dein Vater gefordert. Konnte er das Strittige mit seinem pädagogischen Wissen vermitteln, hielt er uns improvisierte Kurzvorlesungen, die ich als Highlights in Erinnerung habe. Wenn er das nicht konnte, spielte er seine

Beziehung von den großen Vorbildern

Kein Geringerer
als Leonardo da Vinci

lehrt uns

»Wer immer nur Autoritäten zitiert
macht zwar von seinem Gedächtnis
Gebrauch

doch nicht von seinem Verstand

Prägt Euch das endlich ein:

Mit Leonardo

los von den Autoritäten!

Erich Fried

kluge Haltung zu politisch strategischen Sachverhalten aus. In beiden Fällen überzeugte er uns, und wie in Gesetzestafeln eingemeißelt galt dann das Gesagte. Es überzeugte uns, weil es überzeugend war und weil/obwohl (?) es überzeugend war, behandelten wir es, als wäre es autoritativ gesetzt. In dem institutionellen Kontext der Gruppe WBK galt dann nicht mehr die herrschaftsfreie Gelassenheit der Zweiergespräche, sondern die Gruppendynamik einer auf Produktivität festgelegten Institution, in und mit der alle noch etwas werden wollten und in der sie sich also mehr oder weniger um die Anerkennung des Leiters rangelten. Damit war eine ganz andere Formung der pädagogischen Beziehung eingetreten: Wir hatten es nicht mehr einfach als einzelne mit dem Lehrer zu tun, sondern auch mit den Mitschülern (und ihrem Verhältnis zum Lehrer), mit den Karrieren usf. Die von allen geteilte Verehrung gegenüber Deinem Vater bildete über Jahre den Kitt der Gruppe, der dafür sorgte, daß die Konflikte untereinander weitgehend unausgetragen bzw. latent blieben. Der Leiter zeigte in Krisensituationen immer wieder seinen Widerwillen, sich mit den Beziehungskonflikten der Mitarbeiter zu beschäftigen

(ganz so wie in der Familie). Er besaß theoretische Deutungen über diese Vorgänge und auf der Metaebene begründete er, warum er darüber nicht reden wollte. Zugleich war er überzeugt, daß die Produktivität der Gruppe nicht dadurch steigen würde, daß er deren Selbstthematisierung gleichsam als Klassenlehrer moderierte. In der Tat war die sachliche Arbeit der WBK ungemein produktiv. Doch trotz der Intensität der gemeinsamen Arbeit haben wir kein kollektives Bewußtsein gebildet, daß uns miteinander verbunden hätte. Ich habe das an dieser Stelle eingeflochten, damit nicht das Mißverständnis aufkommt, Dein Vater hätte wirken können, wie H. Nohl es sich ausgemalt hat: die pädagogische Autonomie war eng begrenzt.

Sobald sich die Arbeit in der WBK auf Texte bezog, auf pädagogische Theorie und Entwürfe, war es so wie in der Zweierbeziehung, nur daß der Diskurs gleichsam öffentlich abgehalten wurde. Allein durch den kurzen Verpflegungsgang zum Edekaladen unterbrochen, haben wir stundenlang, wenn es sein mußte, Satz für Satz diskutiert und so getan, als müßten alle 15 Mitarbeiter jede Aussage unterschreiben können. In Wahrheit haben wir dabei gelernt, unsere Theorie zu artikulieren und Entwürfe zu machen und auch die Lehrstücke des Meisters zu verinnerlichen. Die waren argumentativ so zwingend entwickelt, daß wir selbstverständlich begannen, in vielerlei Hinsicht so zu denken wie er, obwohl er alles andere tat, als uns auf seine Lehre zu verpflichten. Daraus resultiert jene für Außenstehende merkwürdige Mischung aus emphatischer Berufung der Schüler auf ihren Lehrer, nicht nur bescheiden von ihm gelernt zu haben, gleichzeitig gibt es bei ihnen die bunte Vielfalt der Positionen und Zugänge zur Sache.

LEHRSTÜCKE

St. B.: Die Wirkung geht weiter. Vor kurzem habe ich meine Dissertation über Paul Goodman noch einmal lesen müssen für die Korrektur anläßlich der zweiten Auflage. Mein Vater hat damals bestimmte Passagen mitformuliert und insgesamt oft zur Pointierung des Textes beigetragen. Ich könnte das genealogisch genau nachzeichnen. Aber ich glaube nicht, daß jemand, der meine Arbeit liest, sagen könnte, an dieser Stelle steht eine Formulierung von Herwig, weil er es so in seinen Texten nie geschrieben hätte und es doch für mich und mit mir formulieren konnte. Andererseits gibt es auch bei mir diese Lektionen, die gegessen haben. Wenn ich heute etwas über Rousseau lese, stehen mir immer wieder die Haare zu Berge, weil sich eine so große Differenz zwischen Herwigs Verständnis für Rousseau und dem des Schreibers auftut. Obwohl Herwigs Interpretation eine Autorität für mich bedeutet, kann ich sie in einen ganz anderen Kontext einstellen, und zwar in den, in dem Rousseau für mich als Theoriefolie interessant wird. Wir dürfen dabei nicht vergessen, daß Herwig keinen normierenden Einfluß auf die Themen ausübte, die wir als unsere Interessen einbrachten. Viele davon haben ihn zwar interessiert, aber Herwig war nie verdächtig, Anarchist zu sein, und seine Sympathie für die Kritische Theorie hatte ihre Grenzen. Dann gab es auch Themen, keineswegs nur wissenschaftliche, zu denen er keinen Zugang fand und über sie konnte man mit ihm nicht sprechen.

A. G.: Kritisch und genauer vergegenwärtigen sollten wir uns noch die pädagogische Funktionsweise der Lehrstücke. So wie es Dein Vater auch in dem Aufsatz dieses Heftes tat, habe ich Rousseau verstanden. Genauso verteidige ich ihn, wenn Studenten ihn platt als großen Manipulator ablehnen oder sich von der penetranten pädagogischen Selbstlegitimation abwenden. Vor Prüfungen konsultiere ich noch heute zur Selbstvergewisserung seine authentischen Lesarten. Dann aber gewichte ich und interpretiere ich entscheidende Sachen doch wieder ganz anders. Dein Vater charakterisierte Jean Jacques z.B. als Marionettenspieler, an dessen Fäden Emile sich fortbewegt, ohne daß er das als Ausgangspunkt einer distanzierenden Interpretation nahm. Aufheben wollte er die Wahrheit, die Rousseau mitteilt, die Möglichkeit durch Pädagogik den jungen Menschen zu sich selbst zu befreien. Der perfektionierte Umgang Jean Jacques mit Emile ist für mich dagegen Beweis für die Dialektik der Aufklärung in der Pädagogik geworden. Zur Freisetzung der natürlichen negativen Erziehung konstruiert der Pädagoge die Natur. Damit verfällt pädagogisches Handeln gerade dort der instrumentellen Vernunft, wo sie diese im Interesse des Subjekts überschreiten will.

Das spiegelt sich nun sehr schön in der Art und Weise, wie Dein Vater aus Rousseaus Theorie für seine Praxis gelernt hat. Seine Chance, als Lehrer so tiefe Spuren bei uns zu hinterlassen, bestand bei aller »Störung durch die Realität« darin, daß er das pädagogische Verhältnis perfekt wie Jean Jacques instrumentierte, nicht wie Rousseau von der Wiege bis nach der Hochzeit, aber doch in seinen Lehrstücken und seiner Behandlung unserer eigenständigen Versuche. Er hat uns über klassische Texte weder enzyklopädisch mit den historisch entwickelten Deutungen noch mit einer als gültig vorgegebenen Lesart konfrontiert. Dazu war er auch in methodischer Hinsicht viel zu klug. Er hat seine Lesart diskursiv aus den Texten entwickelt, so daß wir sie mit den Texten selbst ineinsetzten. Das wiederum konnte nur glaubwürdig werden, weil er den Text soweit rekonstruiert zu haben schien, daß er ihn gleichsam selbst hätte geschrieben haben können. Ganz geisteswissenschaftlicher Pädagoge hat er Rousseau besser verstanden, als dieser sich selbst verstanden haben mag. Methodisch ist er dabei so vorgegangen, daß er die Texte narrativ entwickelte. Weil wir seinen »Erzählungen« Satz für Satz folgen konnten, haben wir begonnen, die Geschichte wiederzugeben, wie sie uns erzählt wurde. Original und Interpretation fielen auf diese Weise zusammen. Das war so zwingend, daß es an keiner Stelle zum Widerspruch reizte, es sei denn, dieser war ganz rousseauistisch gewollter Teil der Erzählung. Da gab es keine rhetorischen Tricks oder die Fixierung auf den Erzähler, sondern scheinbar allein die innere Logik des Erzählten. Das mußte es sein, und so glaubten wir es und glauben es heute, weil es uns weiter das Klügste zu sein dünkt. Seine Lehrstücke waren didaktisch perfekt, sie hatten ihre Logik, und doch schlossen sie auf diese Weise Distanz und Kritik, zuweilen noch Skepsis aus. Wie bei Rousseau könnte man sagen, das ist manipulative Potenz, dialektisch ist es zugleich unter den gegebenen Bedingungen die pädagogische Chance, vorgebrachte Deutungen bzw. Erklärungen des Schülers für wahr halten zu können.

St.B.: Das endet mir trotz Dialektik zu kurzschlüssig kritisch. Herwig ist als Lehrer das gelungen, was andere Lehrer mit der Behandlung aufs Subjekt bloß postu-

liert haben. Der »Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität« ist gerade von Dir doch vollzogen worden! Die Auseinandersetzung mit der Tradition hat er so angeleitet, daß weder Du noch ich Rousseau- oder Humboldtexperten werden wollt. Wir haben mit den Lehrstücken Zugangsweisen zu den Autoren und über sie vermittelt zur Realität gefunden: Humboldt bei Dir als Folie für die anhaltenden Diskussionen über »Bildung im Medium des Berufs«. Herwig hatte nicht vor, aus uns Philologen zu machen, die in der Exegese der Klassiker aufgehen. Seine Devise war: Setzt euch mit der Tradition auseinander, hier und heute. Da hat schon einmal jemand gut über etwas nachgedacht, was für euch wichtig werden kann. Versucht es nachzuvollziehen und denkt es weiter, anstatt der letztgültigen Verwaltung des Textes nachzujagen. Über die Pathetiker dieses Typs hat er sich gerne ironisch mokiert. Eine manipulative Wirkung hätte das nur unter der von ihm gar nicht vollzogenen Wertung der eigenen Deutung als der einzig gültigen. Deswegen hat er seine Lehrstücke nicht mit dem Anspruch vorgeführt, kontroverse Deutungen zu provozieren, um zur einzig möglichen vorzustoßen.

Es gibt Lehrer, die selbst unsicher sind, und es gibt Experten, die dogmatisch argumentieren. Dort hörst Du: Bevor Sie den Mund aufmachen, lesen Sie erst einmal die nachgelassenen Fragmente von Kant! Herwig, in seinem Selbstverständnis sicherlich ein Experte des von ihm geliebten Philosophen, sagte mir: Es ist vollkommen unnötig, diese Schriften alle zu lesen, bevor man sich zu einem Urteil traut. Wenn Du willst, lesen wir den Text, aber Du mußt nicht die x Bände gelesen haben und x hoch x Bände Sekundärliteratur dazu. Betreibe die praktische Vernunft, nachdem Du sie unter Anleitung studiert hast! Herwig war immer auf die pädagogische Wirkung und Funktion aus.

A. G.: Zustimmung will ich, daß Dein Vater die Angst vor der Lektüre der großen Bücher nahm. Nicht zuletzt durch die profund propädeutische Art seiner Einführungen. Beeindruckend ist für einen Epiker wie mich die Disziplin, mit der er seine gesammelten Rousseau-Kenntnisse verschwieg, um ihm nur die paar Seiten in der *Geschichte der Pädagogik* zu widmen! Aber wenn man die gelesen hat, hat man tendenziell den ganzen Rousseau; jedenfalls denke ich so.

AUTORITÄT UND MÜNDIGKEIT

St. B.: Das klingt jetzt so, als wenn Du damit Dich über den Mangel an Selbständigkeit beklagen wolltest. Es ist doch vielleicht eher geistige Bequemlichkeit des Schülers, die Sicherheit der gelernten Deutung nicht aufgeben zu wollen, der Weg ist ja nicht verbaut. Herwigs Verzicht auf dogmatische Lehre hat übrigens auch die pädagogisch wohl gewünschte Implikation, daß man diesen Lehrer nicht vom Sockel stoßen muß, um selbständig zu werden.

A. G.: Nun, dazu gab es schon deswegen keinen Anlaß, weil ich mit großer Freiwilligkeit dem Zwang gehorchte, den seine Interpretationen inhaltlich für mich bedeuteten!

St. B.: Das ist auch für mich kein Problem. Es würde erst zu einem für den Schüler des Exegeten, der wahrer als der wahre Meister argumentieren muß, um selbständig

zu werden, oder aber er bleibt immer der nachgelassene Interpret geheiligter Interpretationen.

Keiner der Schüler hat versucht, Herwigs Spezialitäten zu »erben«. Selbst wenn ich Studenten empfehlen würde, sich mit den großen Themen von Herwig auseinanderzusetzen, würde ich sie anders nennen, und dann gibt es vieles, das unabhängig von Herwig für mich wichtig ist: Seminare über die Pädagogik von Th. Jefferson zum Beispiel. Was ich bei Herwig gelernt habe, würde ich dabei in Beziehung zur angelsächsischen Tradition setzen. Ich akzeptiere, daß ich diese Elemente in mir habe, und hoffe, daß gilt, was Thomas von Aquin gesagt hat: Wiewohl wir kleiner sind als die Alten, stehen wir doch auf deren Schultern und sehen weiter.

A.G.: Ich kann das nicht so gelassen schildern. Wer sich auf »Thomas' Schultern stellt«, tut das in einem sozialen Kontext, in dem das bereits als Anmaßung wahrgenommen werden kann. Und dann behauptet er schon mehr zu sehen, bloß weil er weiter schauen kann. Aber wie scharfsichtig kann er Dinge wahrnehmen? Ich kann mir vorstellen, daß viele Schüler sich auch deswegen anders orientiert haben, weil sie nicht auf fremden Schultern stehen wollten, von wo sie sich an der Autorität des Lehrers anhaltend hätten abarbeiten müssen. Sie zogen etwas Eigenes vom Lehrer Unbelastetes vor – wozu Herwig selbst jede Freiheit ließ –, um aus dem Schatten treten zu können, den ein großer Lehrer wirft. In einer naiveren Phase habe ich, als viele Schüler den gemeinsamen Arbeitszusammenhang verließen, um auf Lehrstühlen Platz zu nehmen, das vor allem als Treulosigkeit gedeutet. Wer aber die Treue bewahrt, der stützt sich immer illegitim auf und wird anhaltend daran erinnert, Schüler eines selten kleiner werdenden, häufiger wachsenden Meisters zu sein.

Wegen der kritischen Abgrenzung vom Lehrer in der »Negativen Pädagogik« habe ich heute noch ein schlechtes Gewissen, auch wenn ich mir meiner Sache sicher bin und ich mit dem eigenen Ansatz den des Lehrers keineswegs widerlegen will und kann. Wenn ich statt des ihm zugesprochenen Diktums: »Die aufgehobene Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung« in den Texten heute sloganhaft formuliere »Bildung im Medium des Berufs«, dann wundere ich mich über die unterschiedliche Reaktion auf dieselbe These. Bei Blankertz ist das »profund und grandios« gedacht, bei mir ist das eine sloganhafte Verkürzung! Ist es dasselbe, wenn zwei letztlich dasselbe sagen?

Über Dich höre ich: Ach, das ist der junge Blankertz, sehr interessant. Wenn sie etwas von Dir lesen, dann heißt es häufig: Das ist aber gar nicht so gut wie das vom Vater. Nicht Du, Stefan, bist mit dem, was Du tust, dann interessant, sondern der Sohn, und man vergleicht die Arbeit des jungen Sohns mit der des reifen Vaters. Die Emanzipation ist, wie man an dieser Stelle deutlich sieht, nie etwas, was zwei unter sich, ganz mit der Sache beschäftigt, ausmachen, sondern was sozial geformt ist, unter anderem durch das Prinzip der marktförmigen Konkurrenz und durch die Idolisierung der Figur des bürgerlichen Großintellektuellen, den wir durch das Schlüsselloch beobachten, um uns mit unserer Bewunderung oder Ablehnung an seiner Größe für unsere Nichtigkeit zu entschädigen.

PSYCHOLOGIE IN DER PÄDAGOGIK UND DIE LOSLÖSUNG VOM LEHRER

St.B.: Das ist ein ganz anderes Thema. Ich möchte gerne auf die Innenseite des Verhältnisses zurückkommen.

In unserer Erinnerung taucht immer wieder der fehlende Ablösungsprozeß vom Lehrer auf. Man beschreibt das leider nicht als pädagogisches, sondern als psychologisches Ereignis. Der Schüler soll gegenüber dem Lehrer rebellieren. Das hat Herwig bewußt vermieden. Da er viel im pädagogischen Innenverhältnis steuern konnte, hätte er auch das initiieren können. Erwinnere Dich, auch im Emile gibt es keinen Ablösungsprozeß. Herwig lehnte die Psychologie bewußt ab. Nicht daß er der Psychologie keine Erkenntnismöglichkeit zubilligte, aber für ihn standen Pädagogik und Psychologie in einem Widerspruch zueinander. Für die Art, wie er Pädagoge sein wollte, mußte er viele psychologische Implikationen negieren, etwa die der Hierarchie, die Elemente strategischer Kommunikation zur Gewinnung von Macht, die Nutzung der psychischen Abhängigkeiten, all das, was ihr als Schüler ja gehörig erlebt habt. Diese Dinge sind wie die Inszenierung des Ablösungsprozesses von ihm bewußt als Pädagogik tendenziell verunmöglichende Aspekte ausgeklammert worden. Natürlich findet das dennoch statt, aber als Pädagoge darf ich mich darauf nicht ernsthaft einlassen. Das sagt etwas über Herwigs ambivalente Haltung zum Lehrberuf aus. Er wollte immer so tun, als ob die Psychologie unbedeutend werden könnte. Als praktischer Pädagoge mußte er gegen einen Teil seiner wissenschaftlichen Einsichten in den pädagogischen Prozeß verstoßen. Das konnte natürlich fatale Folgen zeitigen und schief gehen. Die kontrafaktische, allein konzentrierte Hingebung an die Sache, mit der sich der Schüler unter Anleitung beschäftigte, war zugleich aber die Bedingung der Möglichkeit seines pädagogischen Erfolges.

A.G.: Aber bedeutet das nicht auch eine Ausprägung der allgemeinen bürgerlichen Kälte? Wissend darum, daß in der Psychologie gesellschaftliche Verformungen zum Ausdruck kommen, so zu tun, als ob man sich um sie nicht direkt kümmern müßte, ja dürfte und deswegen das Bedürfnis nach ihrer Thematisierung unterdrücken? Um persönlich Erfolg zu haben, wird das den Erfolg Gefährdende dethematisiert und auf die von der Erziehung Betroffenen abgewälzt. Um sich Autonomie zu verschaffen, werden die Folgen bestehender Heteronomie einseitig verteilt, damit nicht ist, was nicht sein darf? Eifersüchteleien blühten, weil wir Schüler nicht wußten, wie sehr wir vom Lehrer geschätzt und gemocht wurden und wir hier auf Spekulationen angewiesen waren. Konfrontierten wir ihn mit unserem internen Gerangel, dann erklärte er es zu unserem Problem.

St.B.: Natürlich konnte das die eigenen Grundlagen und Wirkungen sabotieren. Aber dennoch bleibt die interessante theoretische Frage, ob es jene Unversöhnlichkeit zwischen Psychologie und Pädagogik gibt, die Herwig in seinem Verhalten ausgedrückt hat. Gesellschaftskritisch gedeutet können wir sagen: Die Psychologie repräsentiert in dieser Gegenüberstellung die schlechte Gesellschaft, deren sozialpsychologische Folgen im Subjekt: Machtspiele, Angst, Ohnmacht und deren zentrale Reaktionsform: »Bürgerliche Kälte«. Die theoretischen Pädagogen schreiben: Wir brauchen ganz andere Bedingungen, damit die Pädagogik sein kann, was sie zu sein beansprucht. Der praktische Pädagoge kann solange nicht warten, bis

das alles eingelöst ist. Diese Spannung führt theoretisch direkt in die »negative Pädagogik« hinein. Praktisch müssen andere Antworten gegeben werden. Auch Lehrer sagen, daß die Bedingungen der Welt pädagogisch unhaltbar seien. In diesem Wissen handeln sie, es sei denn, sie sind naiv und entwickeln Omnipotenzphantasien über ihre pädagogische Autonomie (für sich, während sie alles um sich herum als heteronom wahrnehmen mögen). Diese Einstellung ist wohl weit verbreitet. Sie führt zu ganz anderen, wie ich meine schlimmeren, weil verquastenen Formen der Beziehung zwischen Lehrer und Schülern. Genau davor ist Herwig zurückgeschreckt. Er hat sich an dieser Stelle keine Illusionen gemacht: Sein dialogisch sachliches Verhältnis zu seinen Schülern sollte sagen: Wir tun so, als wären wir zur pädagogischen Hingebung an eine Sache fähig, ohne Zwang und Kränkung. Dieses so tun als ob hatte auch etwas von einer Flucht vor der Realität. Wie damals in der Familie. Mein psychischer Druck war ja nicht überwunden, sondern ausmanövriert, mit Mitteln der Psychologie! Bei mir hat das geklappt, bei meiner Schwester kann ich das nicht sagen. Und so ist es auch mit den Schülern von Herwig. Wenn ich das richtig wahrnehme, wissen einige von ihnen heute noch nicht, wohin mit ihren Gefühlen. Die gesellschaftliche Überformung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist nicht dispensiert, wo ein Stück Utopie gezeigt wird. Für eine gewisse Zeit versöhnte das mit der Realität, bis wir dann wieder diese Kommunikationsspritze benötigten. Das Ausklammern der Psychologie hat ganz so gewirkt, wie heute Psychotherapie wirken soll: als Fluchtpunkt. Damit kam es zu einer ironischen Form des Eingeholtwerdens von dem, wovon man sich distanzieren wollte. Herwigs Motiv war pädagogisch, die Wirkung aber keineswegs nur pädagogisch, sondern pointiert psychologisch mit der Entlastung vom Alltag mißlingender Kommunikation.

A. G.: Der Unterschied zur Psychotherapie lag allerdings auch darin, daß nicht der falsche Schein gelingender Kommunikation inszeniert wurde. Gleichwohl war die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Sache alles andere als rein sachlich bestimmt. Dein Vater mußte ein hohes Maß an Einfühlung aufbringen, um zu taxieren, wann ist Kritik, wann Ermutigung notwendig, wie ist die Vermittlung erfolgreich zu bewerkstelligen, damit die Sache des Lernenden seine Sache bleibt und sie von ihm als eine objektive Aufgabe wahrgenommen werden kann. Meinen ersten eigenständigen Aufsatz lobte er, für mich völlig überraschend, öffentlich überschwänglich. Dadurch keck geworden schrieb ich den nächsten, als wäre ich ein Profi. Auf 20 Seiten von mir bekam ich von ihm 35 Seiten Kommentar mit der Aufforderung, nun noch einmal dreimal mehr Zeit zu investieren als er, dann könne es ein passabler Aufsatz werden. Danach zweifelte ich erst einmal eine Woche, ob ich überhaupt Sätze formulieren könnte. Bei Deinem Vater war das kein Akt der Laune, und es war auch nicht allein vom Text her diktiert, sondern es war Ausdruck seiner Interpretation meiner subjektiven Haltung zum Schreiben, dem Stand meiner Kompetenzentwicklung. Psychologie als Statthalter der Gesellschaft hat er negiert, dort aber, wo sie Mittel für seine Pädagogik war, hat er sich ihrer massiv bedient.

St. B.: Auch das ist im *Emile* ja schon grundgelegt. Der Erzieher steuert die Situation möglichst danach, was der Zögling zu seiner Entwicklung benötigt. Herwig konnte wie Jean Jacques einen Gaukler zum richtigen Zeitpunkt einsetzen,

ggf. selbst als Gaukler auftreten, der einen Text kritisiert oder lobt, je nachdem was ihm gerade notwendig erschien. Aber dabei arbeitete er sich immer an den Texten der Schüler ab. In dem Sinn hat Herwig die Natur des zu Erziehenden klarer herausgearbeitet als Jean Jacques.

A.G.: Übrigens galt das nicht nur für die Textproduktion, sondern übergreifend für die Professionalisierung seiner Mitarbeiter. Ich war im 5. Semester in der WBK noch studentische Hilfskraft, als Blankertz mich fragte, ob ich nicht zu einem Kongreß ins MPI Berlin fahren wolle, er hätte keine Zeit, und es kämen einige Weltberühmtheiten der Pädagogik. Er schrieb nach Berlin, ich würde ihn vertreten! Er mag sich einigermaßen sicher gewesen sein, sich mit mir nicht allzu sehr zu blamieren, gleichwohl ging er ein Risiko ein. Für mich war diese Tagung eine frühe hilfreiche Initiation in das wissenschaftliche Kongreßwesen. Deinem Vater war es wichtig, mir diese Erfahrung zu ermöglichen, dafür nahm er in Kauf, beim Einladen den Verärgerung zu produzieren, weil er einen Studenten schickte, wo doch ihm die Einladung gegolten hatte. Ich vermute bei ihm nicht viel psychologische Überlegung, sondern eher ein allgemeines Prinzip seines Umgangs mit den Schülern. Das machte er mit allen mehr oder weniger so. Sie sollten so früh wie möglich in Situationen handeln, in denen sie ihre Mündigkeit benötigen würden. Dabei gab er uns die Sicherheit, daß er mit uns nicht spielte, so daß wir nicht beim ersten besten Ärger vom Lehrer zu hören bekommen würden, wir hätten uns und ihn blamiert. Es gäbe viele Geschichten zu erzählen, die seine Loyalität gegenüber seinen Schülern in Situationen belegen, in denen sich Außenstehende über sie beklagten.

St.B.: In solchen Situationen war Herwig wirklich absolut unabhängig, auch von psychologisch-politisch-strategischen Erwägungen. Da handelte er nach Prinzipien, die er nicht Opportunitätsgesichtspunkten geopfert hätte. Was gerade dadurch für eine gute Wirkung sorgte.

DAS RICHTIGE HANDELN IM FALSCHEN

A.G.: Wir sind dabei, heilig zu sprechen, weil die Erinnerung verstärkt Dankbarkeitsgefühle weckt, während wir doch Widerspruch einlegen wollten.

Die Indienstnahme der Psychologie als Zweck, enthält das nicht auch die Indienstnahme des Menschen zum Mittel des pädagogischen Erfolges? Denn menschliche Krisen sind nicht nur solche der Auseinandersetzung mit der Sache. Die unangenehmen Rahmenbedingungen abzustreifen, um des Erfolges willen, ist das nicht pädagogische Selbsterhaltung ohne Selbst, die Illusion des Gelingens im Falschen?

St.B.: Schon, aber es stellt zugleich eine Herausforderung dar, und sie muß politische Reflexion mit einschließen. Zu klären ist, wie diese Reaktionsformen entstehen und ob sie in der gleichen Weise wirken wie bei Herwigs Lehrerregeneration, die sich bekanntlich einer gesellschaftskritischen Aufklärung zur Rettung der relativen Autonomie völlig versagt hat und die alles Psychologische, das diese Autonomie infrage stellen konnte (etwa die Psychoanalyse), erst gar nicht zur

Kenntnis genommen hat. Das war nun anders. Politische Kritik wurde positiv besetzt, der wissenschaftliche Status der analytischen Psychologie akzeptiert. Aber dennoch entstand die geschilderte Reaktionsform an dem Punkt, an dem der Lehrer in die Pflicht genommen ist, pädagogisch zu handeln, und er kann in diesem Punkte nur vor der Entscheidung stehen, unter den obwaltenden Bedingungen das Amt zu erfüllen oder die Rolle abzulehnen.

A.G.: Diese Alternative ist kurzschlüssig, so als gäbe es nur die Möglichkeit des Mitmachens oder des Verweignens, es blendet die Bewertung der Form der Praxis aus und fragt nicht mehr nach anderen Formen, mit dem Widerspruch umzugehen.

St.B.: Gut, ich sage nur, jeder kann sich entscheiden, ob er Pädagoge werden will oder nicht. Sagt er ja, dann kann und muß er sich zu einer möglichst autonomie trächtigen Praxis durcharbeiten. Praktisch enthält das immer die Antwort auf die Frage, wie man trotzdem Pädagoge sein kann. Gibt es Alternativen, die uns besser zu sein scheinen?

A.G.: Ich denke ja, und zwar nicht auf der Linie plus minus Psychologie, sondern auf der der Qualifizierung der Sachlichkeit. Typisch pädagogisch für Deinen Vater war, daß er an unseren Texten vor allem das Interesse hatte, daß es pädagogisch interpretationsbedürftige Texte von Schülern waren. Maßstab war die Absicht des Autors und seine Kompetenz, sie zur Entfaltung zu bringen, das Thema und der wissenschaftliche Zugriff waren sekundär. Es gibt Hochschullehrer, die das nie so betrachten würden, weil sie teils eine Botschaft (eine Wahrheit) haben, die sie verbreiten wollen, teils weil sie in bewußter Ablehnung jeder Form von Pädagogisierung sich allein mit den Sachen beschäftigen wollen. Wenn so jemand eine Vorlesung hält, führt er seine Erkenntnisarbeit und Wahrheitssuche vor, er versucht nicht den Zuhörern etwas beizubringen oder seinen Vortrag danach auszurichten, was im Sinne der Didaktisierung der Erkenntnis ankommt. In beiden Fällen gibt es diesen unbedingten und absoluten Standpunkt. Ein marxistischer oder ein positivistischer Wahrheitsanspruch auf Wissenschaft wird entwickelt, gelehrt, und dieser dient als Maßstab für die Beurteilung der wissenschaftlichen Bildung von Schülern.

Von Deinem Vater heißt es kalauerhaft, er habe mit Erfolg einen Schüler nicht daran gehindert, ein Positivist zu werden. Hinzufügen könnte man, ja er sah es als seine Aufgabe an, in ihm einen möglichst profunden Positivismus zu befördern. An keiner Stelle hat er durch Überreden dazu angehalten, mit einer Position zu brechen, die er selbst für nicht richtig hielt, der er aber ein relatives Recht zubilligte. Er hat sich kritisch mit ihr auseinandergesetzt und im pädagogischen Innenverhältnis sich bei Kritik dann immanent auf den Standpunkt des Schülers gestellt. Von anderen Professoren weiß ich, daß sie als Positivisten einen Schüler-Marxismus ablehnen würden und vice versa, als nicht wissenschaftlich und deswegen als nicht förderungswürdig ansehen. Wieder andere würden die Arbeit mit dem Schüler gleichsam teilen und mit ihm zusammen die Erkenntnistätigkeit bis zu dem Punkt treiben, an dem sie selbst alles unterschreiben könnten. Auch das wäre Deinem Vater fremd gewesen, wie Du mit Deiner Goodman-Arbeit schon belegt hast.

Nun ist ein profunder Irrtum kein kleinerer Irrtum. Das Modell der pädagogischen Umdeutung eines unbedingten Wahrheitsanspruchs in der Sache aus Respekt

vor dem Eigensinn des Schülers enthält auch die Gefahr, daß die Sache selbst unentschieden und damit, wenn auch nicht beliebig, so doch nicht mehr inhaltlich emphatisch bestimmt ist.

DIE NÜTZLICHKEIT DER BILDUNG DURCH EIN MODELL

St.B.: Für mich bleibt die Gegenposition zu Herwig: Ich versuche, meine Schüler mit Mitteln der Psychologie, des offenen und des subtilen Drucks, daran zu hindern, den von mir z.B. als reaktionär eingestuften Standpunkt zu entwickeln. Anders als der von Dir zitierte Professor hat Herwig auf Überredung verzichtet, auch auf die Strategie, mit intellektueller Überlegenheit die Unterentwickeltheit des Schülerstandpunktes vorzuführen, das gespielte Unverständnis für den fremden Standpunkt und was immer zum üblichen Repertoire gehört. Richtig ist, daß er sich nicht den Wahrheitsgehalt des Schülertextes zu eigen gemacht hat. Beim Goodman etwa hat er mit mir gemeinsam nach Formulierungen gesucht, wobei er fein auseinanderhalten konnte: seinen Standpunkt, meinen und den von Goodman. So etwas zu versuchen und zu können, bereitete ihm sichtlich Vergnügen. Nur auf diese Weise entstand ein Produkt, das gut war, weil es den Anspruch des Autors einlöste. Hätten wir statt dessen den Wahrheitsanspruch auf allen Ebenen diskutiert, wäre vielleicht nie etwas herausgekommen. Ich wäre verunsichert worden, ohne vom anderen Standpunkt überzeugt gewesen zu sein. Herwigs Vorgehen habe ich als Methode zu lernen versucht und in der »Legitimität und Praxis« erstmals bewußt genutzt. Übrigens kommt mir das auch an anderer Stelle sehr zugute. Ich arbeite heute in der Werbung. Was ich als Auftrag vorgelegt bekomme, muß ich so ausarbeiten, daß sich der Auftraggeber darin wiedererkennt, seinen Standpunkt muß ich einnehmen und ihn im Produkt entwickeln, wenn ich den Leuten nach dem Munde rede, dann ist das in der Regel Mist.

A.G.: Aber Stefan, so wird die positive Hermeneutik Deines Vaters Erfolgsrezept für Mimikry!

St.B.: Moment, bevor wir das kritisch auf die Pädagogik wenden: Was ich damit mittelbar bei Herwig gelernt habe, ist nüchtern betrachtet die einzige Fähigkeit, die ich gesellschaftlich verwerten kann! Alles andere, was ich weiß, was ich kann, dafür kriege ich höchstens Prügel von der Gesellschaft. Aber diese positive Hermeneutik ist eine Fähigkeit, die ich sowohl für meine wissenschaftliche Arbeit einsetzen kann als auch dafür, mir meine Brötchen zu verdienen.

A.G.: So ins Persönliche verlängert, wird daraus leicht eine moralisierende Frage, die den Gehalt der pädagogischen nicht überdecken sollte. So schnell mir in der Wirkung Mimikry und Triumph des instrumentellen Geistes als Kritik in den Sinn kommen, so sehr müßte ich meine eigene positive Prägung verleugnen, würde ich unterschlagen, daß ich durch die immanente Kritik dieser positiven Hermeneutik ungleich mehr gelernt habe als von der positionellen Gegenkritik anderer, die mich zwar zwingen, meinen Standpunkt mit dem ihren zu konfrontieren, die mir dabei aber nicht helfen, meine Gedanken besser zu formulieren. Häufig lese ich

Kollegenkritik gleichsam als Aufforderung, ihr Buch anstelle des meinen zu schreiben, während Dein Vater bewirkt hat, daß ich überhaupt den Mut hatte, mein Buch zu schreiben.

St.B.: Ich würde das noch offensiver verteidigen. Herwigs Pädagogik war gerade deshalb so erfolgreich, weil sie sich instrumentalisieren läßt, was übrigens meine These von der Personenabhängigkeit der Wirkung relativiert. Insgesamt hat praktische Pädagogik doch nur da eine gesellschaftliche Realität und Legitimation, wo sie Instrumentalisierung zuläßt! Die hehren Ansprüche der Pädagogen finden wir natürlich alle ganz toll: zur Mündigkeit freisetzen, das Subjekt durch Bildung befördern usf. In der Realität heißt das aber dann doch, daß es eine selbständige Entscheidung des Schülers sein muß, Posivist oder Marxist zu sein. Alles andere wäre vor dem unbedingten Anspruch der Pädagogik selbst Indoktrination. Und praktisch bedeutet das zugleich, daß Selbständigkeit vom Schüler verlangt, letztlich das, was er gelernt hat, als Instrument für etwas anderes, nämlich für seine eigene Sache zu nutzen.

PÄDAGOGISCHER ODER WISSENSCHAFTLICHER WAHRHEITSANSPRUCH?

A.G.: Auch das ist mir zu pragmatisch, zu formal gedacht. Ich bin in dieser Frage gespalten. Soweit ich das kann, suche ich den Kontakt zur wissenschaftlichen Entwicklung von Studenten so, wie es Dein Vater gemacht hat. Ich argumentiere dann nicht dogmatisch, sondern suche nach dem »Bildungsinteresse«, das den Lernenden bestimmt. Praktisch gelingt mir das besser, wenn ich in meiner Arbeit Lehrer dazu motiviere, den Entwicklungsaufgaben ihrer Schüler zu folgen und diesen nicht die eigenen Positionen als Norm zu vermitteln, als wenn ich selbst das als Lehrer für meine Studenten tun muß. Ich habe dabei auch deswegen Schwierigkeiten, weil ich in bestimmten Situationen dann doch ganz und gar jenseits einer positiven Hermeneutik für den Standpunkt kämpfe, den ich für den richtigen halte. Dann lasse ich nicht gelten, was ich für falsch halte, auch weil ich nicht glaube, daß das besser wird, bloß weil es besser begründet wird. Dahinter stecken zwei Wahrheitsansprüche der Pädagogik, die ich nicht miteinander vermitteln kann: Pädagogik ist a) theoretisch und praktisch das Konzept und der Weg, den »Lernenden zu sich selbst freizusetzen«. Pädagogik ist b) die radikale Kritik an praktischer und theoretischer Illusion und dem Irrtum, sie leiste das schon. Beim einen mache ich Konzessionen in der Sache, weil ich sie als pädagogische vor dem Hintergrund der subjektiven Situation des Lernenden verstehe, beim anderen hüte ich mich geradezu vor solchen Überlegungen.

St.B.: Wenn du das Erste machst, dann relativierst du den zweiten Anspruch, und wenn du diesem folgst, unterminierst du den Erfolg des ersten.

Der Lehrer, der überzeugt überzeugend seine Lehre vertritt, mag seine Schüler faszinieren, und er wird dadurch zu ihrem Vorbild, ja zur Autorität, der man bewußt-blind folgen mag. Dem Festhalten an dem vom Lehrer vertretenen Wahrheitsanspruch wird auf diese Weise leicht der wichtige Schuß Glauben beigemischt, der alle Ungläubigen am Lehrer scheitern läßt. Vermeidet der Lehrer dabei alles,

was ihn pädagogisch zum Lehrer macht, und steht er scheinbar nur für die Sache, dann setzt er seine Schüler zusätzlich unter den Zwang, den pädagogischen Gesprächspartner selbständig zu ersetzen. Weil man als Lernender gar nicht beachtet wird, muß man sich selbst legitimieren, was immer die Nähe zum akademischen Sozial-Darwinismus mit sich bringt. Vor die Wahl gestellt, war Herwigs Methode nicht nur wirkungsvoller, sondern auch wesentlich humaner. Trotz aller Sachlichkeit akzeptierte er ganz konsequent den Lernenden, und trotz aller Verpflichtung auf eine Sache ließ er den Schülern die Entscheidung über sie.

A. G.: Aber es bleibt das Problem des Liberalismus. Dein Vater stand für ganz bestimmte eigene Überzeugungen. Er war also alles andere als standpunktlos. Er wäre nie auf die Idee gekommen, aus Angst vor Indoktrination seine Überzeugungen Schülern gegenüber zu verheimlichen. Zu seinen Überzeugungen gehörte, daß man auch von solchen Positionen lernen kann, die man aufs Ganze gesehen als falsch, zumindest als defizitär betrachten muß. In dem Sinne war er wissenschaftlich nicht dogmatisch festgelegt, was ihn ja innerhalb der Zunft zum gefragten und anerkannten Dolmetscher zwischen den Schulen hat werden lassen.

St. B.: Ja, er war der Meinung, daß der Wahrheitsgehalt einer Theorie sich in der öffentlichen Auseinandersetzung und dank rationaler Argumentation zu beweisen hat. Jenseits von Habermas war das eine Lektion seiner Kant-Lektüre. Das aber ist nicht mit Relativismus zu verwechseln.

A. G.: Trotzdem enthält es als pädagogische Maxime das Problem, daß kein inhaltliches Prinzip für Wissenschaft verbindlich gemacht wird, sondern vielleicht so etwas wie ein wissenschaftsethisches: die Bereitschaft, auf dogmatische und sich rationaler Diskussion entziehenden Behauptungen zu verzichten. Aber hat Dein Vater just an dieser Stelle akademischen Erfolg gehabt? Ein materiales Verständnis vom Wahrheitsgehalt der Gegenstände der Lehre, am besten ein materialistisches, erlaubt die Prüfung der Aussagen an der Wirklichkeit, fordert zum Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität auf; während ein formales Verständnis nicht zu packen ist. Da geht es scheinbar nur um die immanente Verbesserung des Arguments.

St. B.: Aber da wir es in dem von uns diskutierten Zusammenhang immer mit noch Lernenden zu tun haben, deren Mündigkeit höchstens kontrafaktisch unterstellt werden kann, enthält die von Dir geäußerte Option eben die Gefahr, daß der Schüler von der eigenen Ohnmacht und der Macht des Lehrers sich wenn nicht dumm machen lassen muß, aber eben auch nicht befreien kann. Wo ich schon zum Zitieren übergegangen bin: Es gibt eben nicht den richtigen Lehrer im Falschen.